



RETÓRICA E REALIDADE: OPINIÃO DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PROGRESSÃO CONTINUADA

RHETORIC AND REALITY: UNIVERSITY STUDENTS OPINION
ABOUT THE QUALITY OF BASIC EDUCATION AND CONTINUOUS
PROGRESSION

RETÓRICA Y REALIDAD: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA Y LA PROGRESIÓN CONTINUADA

Valdir Aparecido da Silva¹
Luci Mendes de Melo Bonini²
Renan Antônio da Silva³
Antônio Sergio de Azevedo Damy⁴
Alessandro Moreira Leite⁵

RESUMO

Este trabalho tem como tema, políticas públicas educacionais, mais especificamente a política de ciclos e a progressão continuada. São objetivos deste trabalho: i) identificar e descrever a opinião de estudantes universitários acerca das suas dificuldades no ensino superior e sobre a progressão continuada e a qualidade da educação e ii) apresentar um breve panorama acerca das políticas educacionais de ciclo no Brasil e em São Paulo. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa de corte transversal. Os dados foram coletados ao longo de outubro de 2018 a outubro de 2019, por meio de uma pesquisa de opinião entre 140 universitários (estudantes ou recém-formados) do estado de São Paulo. As maiores dificuldades para aprendizagem de conteúdos na universidade apontadas foram a Língua Portuguesa e a Matemática. Entre os participantes muitos acreditam que a má qualidade da educação básica os prejudicou ao longo da graduação, outros atribuem à progressão continuada alguns de seus problemas, assim como a falta de valorização dos professores e problemas de infraestrutura escolar. As conclusões apontam para uma maior compreensão do sistema educacional brasileiro em suas dimensões continentais e na sua diversidade geográfica e étnico-cultural a fim de se melhorar a qualidade da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE

Evasão Escolar. Estudantes Universitários. Políticas Públicas. Progressão Continuada.

ABSTRACT

This work is focused on educational public policies, more specifically the politics of cycles and the continuous progression. The objectives of this paper are: i) to identify and describe the opinion of university students about their difficulties in higher education and about the continuing progression and quality of education; and ii) to present a brief overview about the educational policies of Brazil and São Paulo. This is a descriptive research of a qualitative cross-sectional nature. Data were collected from October 2018 to October 2019, through an opinion survey among 140 university students (students or recent graduates) from the state of São Paulo. The major difficulties for learning content at the university pointed out were the Portuguese Language and Mathematics. Among the participants many believe that the bad quality of the basic education has damaged them throughout graduation, others attribute to the progression continued some of their problems, as well as the lack of valuables of the teachers and the school infrastructure problems. Conclusions point to a greater understanding of Brazilian educational system in their continental dimensions and their geographical diversity and ethnic - cultural - cultural in order to improve the quality of basic education.

KEYWORDS

School Evasion. College Students. Public Policies. Continued Progression.

RESUMEN

Esta investigación se centra en las políticas públicas educacionales, más concretamente en la política de los ciclos y progresión continuada. Los objetivos de este documento son: i) identificar y describir la opinión de los estudiantes universitarios acerca de sus dificultades en la educación superior y sobre la progresión continuada y la calidad de la educación; y ii) presentar una breve reseña de las políticas educativas del Brasil y de São Paulo. Se trata de una investigación descriptiva de una naturaleza cualitativa transversal. Se recopilieron datos del 13 al 2019 de octubre, mediante un estudio de opinión entre 140 estudiantes universitarios (estudiantes o graduados recientes) del estado de São o Paulo. Las principales dificultades para el aprendizaje de la universidad señalaron que eran el idioma portugués y las matemáticas. Entre los participantes muchos creen que la mala calidad de la educación básica los ha dañado a lo largo de la graduación, otros atribuyen a la progresión continuada algunos de sus problemas, así como la falta de valor de los maestros y los problemas de infraestructura escolar. Las conclusiones apuntan a una mayor comprensión del sistema educativo del Brasil en sus dimensiones continentales y su diversidad geográfica y étnico-cultural para mejorar la calidad de la educación básica.

PALAVRAS CLAVES

Evasión escolar. Estudiantes universitarios. Políticas públicas. Progresión Continuada.

1 INTRODUÇÃO

O quadro de desigualdade social no Brasil tem conduzido as políticas educacionais a se preocuparem com a evasão de alunos e neste contexto a reprovação é um dos elementos que acentua esse fenômeno. Quanto maior a evasão e a reprovação, mais acentuadas as divergências socioeconômicas e culturais num país e uma educação de qualidade pode conter os avanços da evasão e conter, inclusive, a evasão e o fracasso no ensino superior.

Assim, também, a formação de professores e profissionais da educação como um todo trazem uma série de desafios para as políticas de ensino superior, uma vez que dada a dimensão continental do país formar professores que vivem em áreas longe dos centros urbanos e mesmo criar e manter escolas públicas nesses espaços, são objetivos que ainda não foram alcançados por completo.

Finais do século XX e início do século XXI, o Brasil buscou formular políticas e programas de novas propostas pedagógicas para identificar o fracasso escolar, revendo assim inovações no sistema educacional, entre elas: a implantação dos ciclos e a progressão continuada.

Esta pesquisa visa estudar a política educacional de ciclos e a progressão continuada e seus efeitos na opinião de alunos universitários no estado de São Paulo. Nessa abordagem, leva-se em consideração o contexto histórico da política educacional no Brasil e a implantação do Regime de Progressão Continuada em sistema de Ciclos, no Ensino Fundamental ciclo I e II – de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries – da rede pública paulista, instituído pela Deliberação Do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 9/97, com fundamento nos artigos 23 e 32 da Lei Federal 9.394, de 20/12/1996 e as reflexões destes alunos sobre essa política, uma vez que, apesar de ser uma política adotada, atualmente, em toda rede pública de ensino existem controvérsias e desconhecimento a respeito deste assunto tão relevante.

Assim tem-se as seguintes questões: quais as dificuldades que os estudantes universitários enfrentam no processo ensino aprendizagem quando entram no ensino superior? O que esses alunos pensam a respeito da qualidade da educação, da progressão continuada e de seu aproveitamento ao longo da educação básica?

Em decorrência desta problemática, estabeleceu-se como objetivos deste estudo: i) identificar e descrever a opinião de estudantes universitários acerca das suas dificuldades no ensino superior e sobre a progressão continuada e a qualidade da educação e ii) apresentar um breve panorama acerca das políticas educacionais de ciclo no Brasil e em São Paulo.

2 EDUCAÇÃO EM NÚMEROS: A POLÍTICA DE CICLOS

A implantação da política de progressão continuada em toda rede de ensino teve como objetivo e preocupação geral, evitar a evasão e a reprovação escolar na rede de ensino fundamental e médio, porém a política é muito eficiente na teoria e foi mal implantada no Brasil.

Castro (2003) afirma que, as dificuldades encontradas no sistema de educação pública são consequências da ineficácia de uma indicação oficial acerca das modificações existentes e propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A exemplo destes são os problemas como a baixa remuneração e a falta de capacitação adequada de docentes. Para o autor pouco se fala sobre o cotidiano que o professor enfrentará e neste sentido, muitos após formados acabarão se baseando nos seus próprios professores.

Para Barreto e Mitrulis (2001), o sistema de Progressão Continuada foi implantado, inicialmente, na França em 1989, com o objetivo de reduzir o número de alunos reprovados e melhorar a qualidade do ensino. No Brasil, a partir de 1980 essa política começa a ser esboçada, mas em 1996 ele vem à luz, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Essa mudança, continuam as autoras, foi uma medida para reduzir os índices de evasão e repetência que deixavam o país como o mais alto índice entre os demais países latino americanos: o Brasil apresentava 54.7% de retenção entre a primeira para segunda série do ensino fundamental I.

Diferente do sistema tradicional, a educação se dá por ciclos e não por séries que, segundo Bertagna (2003) os ciclos da progressão continuada são uma nova forma de organização e avaliação do aluno dentro da instituição, pois, se antes o aluno era aprovado/reprovado ao final do ano letivo ou de cada série, sob esse regime a escola deveria encontrar novas alternativas de ensinar e assegurar a aprendizagem. Mas, esses procedimentos acabaram incidindo numa aprovação automática.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a nova Lei 9394/96 esboçou um novo cenário no que se refere à política de ciclos, no artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. (BRASIL, 1997, on-line).

Energia, nesse cenário, uma escola menos excludente e poderia, se bem aplicada, haver uma maior compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem de uma grande parte da população de crianças e adolescentes das classes menos favorecidas (PATTO, 2005).

Freitas (2005) considera que o acesso a qualidade deve vir de mãos dadas, pois há muito que se quer a inclusão e a qualidade; para ele um não existe sem o outro.

O Conselho Nacional de Educação assim se pronunciou:

“Progressão continuada” é outra porta aberta na nova visão criada com a lei sob exame, nas escolas que adotarem a “promoção regular por série”. Usada de forma criteriosa, seguindo as normas a serem estabelecidas pelos sistemas de ensino, a disposição legal mencionada pode ensinar **a formulação de novos e criativos procedimentos, capazes de concorrer para a minimização dos problemas de evasão e repetência**, quase sempre relacionados com a conduta comum nas escolas, de “tratamento igual aos desiguais”. (BRASIL, 1997. On-line. Grifo nosso).

Machi (2009) entende que o sistema de ciclos conduz a uma nova reflexão sobre os processos de avaliação, retenção/repetência, os novos modos de se pensar a recuperação, sendo esta continua e paralela, para desta forma compreender e manter a permanência dos alunos nas escolas. E segundo Oliveira (1998), a progressão continuada pode auxiliar não só os professores, mas também os responsáveis para uma compreensão melhor do processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, pois a avaliação tem papel preponderante neste cenário.

A discussão sobre a reforma da estrutura educacional “a partir de uma concepção de educação como prática democrática” (PARO, 2011, p. 696) exige a superação do sistema que está voltado às práticas conservadoras e a eliminação da reprovação faz parte dessa reestruturação. Para o autor o sistema de ciclos pode ter sido um pretexto para melhoria da qualidade, mas pouco se fez para se aproveitar das experiências que obtiveram êxito a fim de se atingir uma melhoria da qualidade da educação.

Oliveira (1998) ressalta que, a avaliação tradicional existente, visava uma orientação e organização das turmas, em um modelo educacional, o qual pressupõe que a competência de aprendizagem é única, deve ser dominada por todos alunos no mesmo período, ignorando a individualidade e a subjetividade de cada um. Uma vez não atingido este objetivo, o aluno é reprovado de série e excluído da turma, não podendo mais seguir o percurso com a mesma turma.

No entanto Gadotti (2003) explica que, a implantação não teve um consenso na época e as resistências, inclusive por parte do magistério, foram grandes, o ciclo poderia ter sido implantado com discussões abrangentes, com um processo mais democrático, a implantação do projeto tinha como um dos objetivos enfrentar o elitismo e erradicar a evasão escolar e a reprovação. A exemplo desta falta de consenso, explica Poliche (2006) que os professores passaram a questionar seus papéis no que se refere à avaliação. Eles não entenderam que a avaliação mudara seu foco (POLICHE, 2006).

Cabe aos docentes olharem sua prática com um novo posicionamento, ou seja, buscar novas formas de avaliar, novas formas de o aluno conhecer tantos os conteúdos como as práticas. É preciso avaliar o aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem (MASSABNI; RAVAGNANI, 2008).

Viegas e Souza (2006) retomam essa ideia de que o professor desconhece o amplo sentido da progressão continuada, sendo assim, muitos permaneceram no seu sistema anterior de ensinar e avaliar, ou seja, o método tradicional num panorama novo de maior inclusão.

3 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa de corte transversal. Os dados foram coletados ao longo de outubro de 2018 a outubro de 2019, por meio de uma pesquisa de opinião entre 140 universitários (estudantes ou recém-formados) do estado de São Paulo. Os dados foram coletados via *Google Forms*, com questões pontuais sobre idade, cidade onde mora e as opiniões acerca da qualidade da educação e da progressão continuada. Os participantes foram convidados pelo método *Snowball* (Bola de Neve) (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Os pesquisadores são professores universitários e enviaram para seus alunos e cada aluno era convidado a indicar mais 2 colegas que estavam estudando na universidade ou que haviam concluído recentemente.

Os dados coletados por meio da transcrição literal das respostas serão analisados por meio da análise temática ou análise categorial. Segundo Minayo, “a análise temática é uma das técnicas de análise de conteúdo, quando o tratamento de dados de pesquisas se dá através da abordagem qualitativa” (MINAYO, 1992, p. 208).

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: OPINIÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Os 140 participantes estavam assim distribuídos no Estado de São Paulo: Arujá, Barueri, Embu, Franca, Guarulhos, Itapecerica da Serra, Lorena, Mauá, Osasco, Poá, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Paulo, Taubaté. Os participantes tinham entre 18 e 56 anos e estavam matriculados em diferentes cursos universitários ou haviam acabado de se formar.

Assim, os participantes estavam divididos em gênero e idade: 106 mulheres e 34 homens. Dados apontados por Neves (2018) demonstram que de acordo com o Censo de 2017, o ensino superior no Brasil é composto de 2.448 Instituições de ensino Superior. O autor ainda afirma que 54% das matrículas estão nas universidades e que a maioria dos estudantes são mulheres, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância.

Questionados sobre a vida escolar dos alunos participantes da pesquisa, buscou-se conhecer se haviam estudado em escolas públicas ou privadas no Ensino Médio, se haviam feito cursinho, se já conheciam ou tinham ouvido falar de progressão continuada, e assim ficaram as respostas.

Quadro 1 – Dificuldades encontradas na universidade

	Mulheres	Homens	Total
Ensino Médio - Escola Pública	89	25	114
Ensino Médio - Escola Privada	16	10	26
Fez Cursinho	29	7	36

		Mulheres	Homens	Total
Ouvir falar em Progressão Continuada		52	18	70
Quais as deficiências que encontrou na Universidade	Português	13	2	15
	Matemática	38	11	49
	Química		1	

Fonte: Dados da pesquisa.

As maiores dificuldades para aprendizagem de conteúdos na universidade apontadas foram a Língua Portuguesa e a Matemática. Poucos alunos afirmaram que participaram dos cursos de Nivelamento oferecidos pela universidade, 3 participantes participaram do nivelamento de Língua Portuguesa e um participou dos dois nivelamentos Língua Portuguesa e Matemática, finalmente, um participante afirmou ter tido dificuldade em Química.

Os participantes que afirmaram ter encontrado dificuldades nos cursos superiores assim se expressam:

A ausência de aprendizados na educação básica, tornou muito mais difícil a assimilação de alguns aprendizados na faculdade.

Pois o ensino não era consistente e a didática não era bacana. Além disto, os professores mais puniam do que reforçavam os comportamentos ou desempenhos que eles desejavam.

Porque não foi ensinada a investigar, analisar e criticar.

Me formei em ciências contábeis e as matérias que tinham matemática envolvida, os professores tinham que revisar assuntos do ensino médio, porque 80% dos alunos não tinham visto / não aprenderam. No ensino médio é visto muito por cima os assuntos, não dando tempo de absorver as informações de forma correta para o aprendizado.

Pois são conteúdos fora da realidade universitária, não exige tanto raciocínio, aí, ficamos acostumados a não pensar.

Para Saravali (2005) muitos docentes universitários percebem as lacunas que os seus estudantes trazem dos níveis mais básicos de ensino: são problemas de leitura e interpretação de texto, dificuldade na organização do pensamento e na reflexão, problemas ortográficos entre outros. E neste sentido pontua o autor que é fundamental avaliar o aluno adulto e buscar situações específicas de aprendizagem que possam suprir as carências estruturais do conhecimento desse estudante.

As instituições de ensino superior se responsabilizam criando cursos de nivelamento, a fim de alinhar os estudantes com os cursos. Esses nivelamentos em áreas fundamentais como, por exemplo, Matemática nos cursos de Engenharia. Padilha e outros autores (2016) identificaram que no auto avaliação de estudantes de Engenharia, muitos acreditavam que suas deficiências estavam no Ensino Médio.

A seguir descreve-se a opinião desses participantes acerca da qualidade da educação e da progressão continuada.

4.1 EDUCAÇÃO BÁSICA INSUFICIENTE

Foi a partir de 1990 que o Brasil iniciou uma reflexão sobre a qualidade da Educação, com a avaliação nacional, concomitantemente com a universalização do acesso à educação da população de 7 a 14 anos, assim a LDBEN 9394/96 entrou em cena e trouxe essa preocupação para a agenda das políticas públicas. O Brasil tinha sérios problemas com a qualidade da Educação e políticas e programas foram sendo gestados e executados a fim de se ter uma noção mais clara do quadro em que se encontrava o país. Surge neste cenário o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma avaliação nacional realizada por meio da Prova Brasil (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Os autores ainda afirmam que outras políticas educacionais surgiram nessa década: o financiamento Educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, um esforço maior do Estado para a municipalização do ensino fundamental e um estímulo para que este tivesse 9 anos, além da formação continuada para os docentes e a correção de fluxo, que se estabilizou no período de 1999 a 2002.

Assim os participantes se posicionaram com relação à qualidade de educação básica:

Não ensinam “Como se aprender”, como estudar, além disso é muito comum usarem exercícios matemáticos como forma de castigo internalizando uma ideia ruim do conteúdo na criança.

A educação básica é a fase que apropriamos dos principais conteúdos que nos servirão como base para novos conhecimentos. Portanto se não for oferecido um ensino de qualidade, provavelmente o aluno sofrerá dificuldades nos momentos posteriores.

Sim, acredito que o ensino foi falho.

Sim, o ensino escola pública que estudei era precário.

Sim, não tive acesso a alguns conteúdos na época.

O ensino médio é muito fraco.

Sim, pois na escola pública muitas vezes você não tem certa matéria. Eu não tive química e essa é uma matéria muito importante para mim.

Sim, pois acredito que a base é importante para conseguir compreender determinados conteúdos que são propostos nas universidades.

O ensino não era de qualidade sim, acredito que as escolas públicas não têm o suporte que precisam. Além das salas de aulas terem mais de 30 alunos para 1 professor, dificultando assim o professor de acompanhar todos os alunos em suas dificuldades.

Sim, acredito que as escolas públicas não têm o suporte que precisam. Além das salas de

aulas terem mais de 30 alunos para 1 professor, dificultando assim o professor de acompanhar todos os alunos em suas dificuldades

Sim, o ensino hoje está escasso os alunos não valorizam os professores, quem tenta valorizar não consegue aprender porque os outros atrapalham, e os professores não sabem usar a criatividade para chamar a atenção do aluno, não tem ferramentas e verbas o suficiente para uma boa educação, e quando tem os alunos destrói.

A educação básica é a fase que apropriamos dos principais conteúdos que nos servirão como base para novos conhecimentos. Portanto se não for oferecido um ensino de qualidade, provavelmente o aluno sofrerá dificuldades nos momentos posteriores.

Acredito que boa parte das pessoas as tenha pela qualidade do ensino nacional como um todo

Sim, acredito que o governo não investe no ensino fundamental/médio, porque ele não tem o retorno imediato e sim investe no ensino superior público. Onde já formam pessoas com a cabeça do governo.

Os participantes atribuem à educação básica um papel importante e a falta da qualidade da educação oferecida causa dificuldade nos estudos subsequentes.

Para Sousa (2013), a educação de qualidade visa à:

Emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (SOUSA, 2013, p. 58).

Educação básica de qualidade precisa estar pautada por vários elementos, é necessário em primeiro lugar uma vontade política em nível nacional e assim ir aos poucos em todos os níveis do pacto federativo se constituir como um objetivo principal, pois da educação decorre a qualidade de vida do ser humano.

Para Lemos (2013), a equidade e eficiência dos sistemas escolares são muitas, neste sentido o autor sistematiza em três áreas de organização:

As condições de acesso e participação em cada nível educativo e em cada via ou percurso escolar;

— *A atribuição e alocação de recursos*, como a distribuição de professores, do tempo de ensino ou do material pedagógico;

— *As condições de aprendizagem* e o processo de ensino, incluindo os níveis de segregação ou inclusão na organização do acesso a cada escola e na constituição das turmas, o currículo e as práticas pedagógicas (LEMOS, 2013, p.153-154).

Assim, continua o autor em razão da igualdade de acesso: é necessário que se avaliem os resultados internos do sistema escolar – alunos em todas as dimensões: frequência, abandono, retenção diplomação etc., somando-se aos resultados externos, ou seja, em que medida esses resultados internos favorecem ou não os efeitos sociais e econômicos.

4.2 PROGRESSÃO CONTINUADA

A implantação do regime de progressão continuada na rede estadual paulista em São Paulo, no ano de 1998. A lei foi instituída a partir dos seguintes marcos legais: Deliberação CEE 9/97 (1997); Indicação CEE 8/97 (1997) e SE n. 4/98, publicada no diário de São Paulo, em 15 de janeiro de 1998. O regime de progressão continuada e a organização do ensino fundamental em dois ciclos, (Ciclo I - os quatro primeiros anos e Ciclo II - os quatro últimos anos). (JACOMINI, 2004; MASSABNI; RAVAGNANI, 2008).

Sim. Particularmente, em grande parte do meu ensino fundamental e parte do meu ensino médio eu só precisava ir às aulas para conseguir notas. Sem muita preocupação dos professores para que que aprendesse de fato a matéria. Acredito que o problema é a falta de acompanhamento. O salário dos professores também não ajuda para que eles se sintam motivados a ensinar com todo ânimo aquela matéria específica. É um problema que tem uma raiz extensa.

Não estudei com progressão continuada, mas acredito que a progressão continuada está levando analfabetos funcionais às cadeiras das faculdades

O importante é passar.

Sim, porque a partir do momento em que nos falaram que estávamos todos aprovados até o 3 colegial todos ficaram bem à vontade inclusive muitos professores não se preocuparam em educar com vontade, devido ao aluno que ficou mais mal-educado dentro da sala de aula sabendo que já estava aprovado

O ensino público vem numa constante de baixa qualidade, falta de professores, falta de incentivo. Podemos também afirmar que muitos dos jovens brasileiros, por conta da progressão continuada, concluem o ensino fundamental sem saber ler, escrever e fazer as 4 operações básicas da matemática.

Sim, não sei se é o método mais eficiente para a educação.

Acho que é um processo educacional falho, devido a falta de respeito para o aluno progredir

Acho que não é um bom incentivo para as crianças e adolescentes. Pois não levam ensino a sério.

Acho a ideia interessante, porém mal aplicada nas escolas públicas.

Sou contra. O aluno deve progredir por merecimento e não pelo governo.

Sim, acho um método que prejudica o aluno e contribui ainda mais para a precariedade do ensino brasileiro.

Sim, considero um péssimo sistema para os estudantes, pois permitem que os alunos despreparados continuem os estudos em graus mais difíceis, o que ocorre mais desnivelamento.

Para o governo é bom, para o aluno é ruim, já que mesmo aprendendo o aluno passa de ano.

Acho um péssimo método de dar oportunidade para os alunos, já que o correto deveria ser melhorar a educação e o interesse dos alunos ao invés de fazer todos passarem sem merecimento.

Não tenho uma opinião positiva, pois o estudante carrega uma defasagem ao longo dos anos.

Os ciclos escolares surgiram com o objetivo de regularizar o fluxo escolar, eliminado ou limitando a repetência de alunos, fenômeno esse que promove a evasão. Muitas discussões ocorreram em virtude dessa política – houve o discurso da não reprovação, porém explica Bernardo (2004) que alguns estados brasileiros como São Paulo, por exemplo a promoção automática agravou mais os problemas existentes, uma vez que a avaliação desse processo é necessária para evitar a perda da qualidade de ensino.

Concorda-se, aqui, com o pensamento de Freitas (2005), o qual afirma que a avaliação precisa redefinir seu papel no contexto escolar. Ela necessita de ações complementares, como por exemplo, a recuperação paralela. A implementação da política de ciclos exige medidas mais específicas para sua implantação, assim como a melhoria da infraestrutura, da formação docente, dos processos avaliativos, afinal, a proposta é a melhoria da qualidade do ensino e a correção do fluxo.

Para Viégas e Souza (2009), a política da progressão continuada esteve no meio do debate pois gerou e ainda gera muitas dúvidas sobre os processos de avaliação. Se por um lado há que se assegurar a aprendizagem, por outro há a ideia de que não se pode reter o aluno. Para as autoras:

Quando o debate girou em torno de alunos defasados que, no interior dos ciclos, passaram a serem aprovados compulsoriamente, uma professora ressaltou que não se tratava de *“aprendizagem num passe de mágica”*, mas apenas de novos números educacionais. Para outra professora, alguns alunos, apesar de oficialmente aprovados, não tinham, na prática, condições de acompanhar suas turmas: *“é isso que provoca a exclusão”*. Alguns professores apontaram que esta política educacional se centra mais no intento de agilizar a passagem do aluno pela escola e não de garantir a permanência e aprendizagem. A nivelção pela faixa etária se sobrepõe a outros critérios (VIEGAS; SOUZA, 2009, p. 257).

Segundo Gomes (2003) há que se ter uma reforma profunda na escola, pois mudanças acontecem apenas superficialmente enquanto os problemas mais profundos não se resolvem, como por exemplo a formação continuada dos docentes a fim de que eles tenham como lidar com a complexidade da sala de aula e não interpretar a política de ciclos como uma promoção automática.

Paro (2011) enfatiza que se a reprovação atribui a culpa ao aluno pelo seu fracasso, a sua eliminação pura e simples provoca resultados contraditórios: por um lado demonstra a incompetência da escola, por outro o aluno não se preocupa em estudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivos: identificar e descrever a opinião de estudantes universitários acerca das suas dificuldades no ensino superior e sobre a progressão continuada e a qualidade da educação e assim apresentar um breve panorama acerca das políticas educacionais de ciclo no Brasil, mais especificamente em São Paulo.

Por meio de uma pesquisa descritiva, os participantes expuseram suas opiniões acerca de suas dificuldades no ensino superior e que alguns atribuem à progressão continuada de seu tempo e à falta de qualidade da educação básica e a distância entre ela e o ensino superior. Alguns alunos recorreram aos Cursos de Nivelamento nas universidades.

Entendeu-se que os objetivos foram atingidos na medida em que se entendeu que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se referia a uma política de ciclos e que essa política acabou, contendo em seu arcabouço a progressão continuada.

Esta última parece não ter sido compreendida em toda a sua extensão e acabou trazendo consequências nas vidas desses estudantes.

Claro está que esta pesquisa não esgota o assunto e que seria necessário um número maior de participantes a fim de que se constatasse isso de uma forma mais ampla. Novas pesquisas podem avançar nesse sentido.

O que precisa ser compreendido é que o sistema educacional brasileiro precisa ser pensado nas suas dimensões continentais e na sua diversidade geográfica e étnico-cultural. Só se atinge altos índices educacionais se houver condições materiais adequadas nas escolas e profissionais com formação sólida apoiados pelas famílias das crianças e dos adolescentes.

É importante que todos os profissionais da educação envolvidos necessitam de rever a proposta político-pedagógica das escolas e ter clareza de onde querem chegar com seus conteúdos, com as diferentes formas de avaliação e de recuperação para os diferentes tipos de alunos com diferentes necessidades de aprendizagem.

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e à Organização Mogiana de Educação e Cultura pelas bolsas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. *Snowball* (Bola de Neve): Uma técnica metodológica ara pesquisa em educação ambiental comunitária. Congresso Nacional de Educação – Educere, 10, 2011. **Anais...**, PUC-PR, Paraná, 2011.

BARRETTO, Elba; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, 2001. DOI: 10.1590/S0103-40142001000200003.

BERNARDO, Elisangela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). Reunião ANPED, 27, 2004. **Anais...**, Caxambu-MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

BRASIL. **Lei 9394/1996** de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação/DF. **CEB - Par. 5/97**, aprovado em 7/5/97. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

CASTRO, Cláudio de Moura. As três leis do Império Tupiniquim. **Revista Veja**, São Paulo, ed. 1825, ano 36, n. 42, p. 20-22, 28 out. 2003. Coluna Ponto de Vista.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, outubro, 2007, p. 989-1014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, sept. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008000015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2019.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida á Logica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. Por que progressão continuada? **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan.-dez. 2003.

GOMES, Candido a. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Bras. de Educação**, 2003.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, dez. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000300002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 dez. 2019.

LEMONS, Valter. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 73, p. 151-169, 2013. DOI:10.7458/SPP2013732812

MACHI, Maurílio. A progressão continuada no Sistema de Ciclos: a atuação e a formação de Professores. Tese de Doutorado. Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104850>. Acessado em: 21 dez. 2019.

MASSABNI, Vânia Galindo; RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 469-484, dez. 2008. DOI: 10.1590/S0103-863X2008000300005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2019.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

NEVES, Mozart. O ensino superior no Brasil. **Isto é**. Ed. n. 2585 de 26 set. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-ensino-superior-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2249>. Acesso em: 22 dez. 2019.

PADILHA, Alexandre W.; SILVA, Carlos Alexandre G.; PEDROSO, Carlos M.; SANTOS, Edson Leonardo; SANTOS FILHO, Horácio T.; LIMA, Rafaela U. T.; OLIVEIRA, Zayon Marcelo de S. Análise da Influência da formação de ensino Médio no Desempenho acadêmico de estudantes de engenharia. **Revista Eletrônica Engenharia Viva**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 65-77, ago.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ijaeedu/article/view/44378>. Acesso em: 21 dez. 2019.

PARO, Victor H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-716, set.-dez. 2011.

PATTO, Maria Helena S. **Exercício de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

POLICHE, Alessandra Hauk. A Progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE no. 9/1997**. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0997.html>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n. 08/97**, Conselho Pleno. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0997.html>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE n. 4**, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

SARAVALI, Eliane G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **Revista Educação Temática digital**, v. 6, n. 2. DOI: 10.20396/etd.v6i2.777.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação colaborativa e com controle social. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, p. 65-76, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200008&script=sci_arttext&lng=es. Acessado em: 10 jul. 2019.

VIEGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-85572006000200008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 dez. 2019.

1 Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes e Graduado em Ciências Contábeis – UMC.
E-mail: valdir2803@gmail.com

2 Doutora e Mestre em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Professora permanente no Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e colaboradora no Mestrado em Habitação – Tecnologia e Planejamento no Instituto de Pesquisas Tecnológicas – USP. E-mail: lucibonini@gmail.com

3 Doutor em Educação Escolar pela Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Pós-Doutor em Ciências Sociais – UNESP/Marília; Professor Permanente – Bolsista PNPd/ CAPES no Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e no Programa de Pós – Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS.
E-mail: renansilva@umc.br

4 Mestre em Semiótica Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas – (BC; Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Professor no Centro Universitário Braz Cubas. E-mail: sergiodamy@gmail.com

5 Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC; Doutorando em Ciências Políticas pelo Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE; Especialista em Direito Público pela Universidade Salesiana de Lorena e em Direito Digital e Telecomunicações, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo; Advogado.
E-mail: info@leiteadvogados.com

Recebido em: 30 de Janeiro de 2020

Avaliado em: 5 de Fevereiro de 2020

Aceito em: 15 de Março de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA